

BERNHARD WEISGERBER

Die grammatische Perspektive des muttersprachlichen Unterrichts

Das Panchatantra, das Weisheits- und Geschichtenbuch der alten Inder, beginnt mit folgender Szene:

König Amarasakti hat drei Söhne, die leider verhältnismäßig dumm geraten sind. Damit steht er vor folgendem Problem:

Besser, ein Sohn wird gar nicht geboren
oder stirbt, als daß er töricht sei.
Kurz ist dann der Kummer, doch der Tor
betrübt, solange er lebt.¹

Zur Lösung dieses Problems beruft der König eine Curriculum-Kommission, die ihm als Ergebnis ihrer Beratungen folgenden Lehrplan für seine Söhne empfiehlt:

“O König, schon allein die Grammatik erfordert ein Studium von zwölf Jahren. Wenn diese einigermaßen erlernt ist, werden die Schriften über Recht, Erwerb, Genuß und die Befreiung von ferneren Existenzen studiert, und dann erst ist der Geist geweckt.”²

Ein solcher Bildungsgang erscheint aber dem König zu langwierig, und er folgt lieber dem Vorschlag des weisen Brahmanen Wischnuśarma, die Prinzen innerhalb von sechs Monaten zu bilden durch Gedichte und Geschichten, Fabeln und Märchen (die dann den weiteren Inhalt des Panchatantra ausmachen).

Zwölf Jahre Grammatikunterricht – das ist auch heute noch das curriculare Maß für Abiturienten, aber auch heute noch scheint dieses Maß nicht den Gewinn der Weisheit zu garantieren. Immerhin, sie erlernen dabei zwei oder drei Fremdsprachen. Allerdings gibt es heute nicht wenige Fremdsprachendidaktiker, die auch dafür die Hilfestellung der Grammatik wesentlich geringer einschätzen als in früheren Zeiten. Neuerdings gilt das sogar für den Lateinunterricht, der sich gelegentlich ähnlich wie der Unterricht in den neuen Sprachen an Spracherwerbsprozessen in der Muttersprache methodisch orientiert.

Uns geht es hier um den muttersprachlichen Unterricht (von dem auch im Panchatantra die Rede war), und die Frage nach Sinn und Zweck grammatischer Reflexion stellt sich hier noch krasser als beim Erlernen von Fremdsprachen.

Die knappe mir verfügbare Zeit erlaubt zu diesem Thema nur einige, kurz zu begründende Thesen, die vielleicht geeignet erscheinen, eine Diskussion zu provozieren:

These 1. Die Funktion der Grammatik im muttersprachlichen Unterricht muß neu überdacht und begründet werden.

Viele Erfahrungen mit dem herkömmlichen Grammatikunterricht an unseren Schulen lassen es fraglich erscheinen, ob ein solcher Unterricht didaktisch überhaupt vertretbar ist. Dabei geht es nicht nur um den Unterrichtserfolg, wenngleich auch diese Effektivität höchst gering erscheint — man befrage nur einmal erwachsene Durchschnittsbürger nach ihren grammatischen Kenntnissen! Entscheidender ist die Frage nach der Einstellung zur Sprache, die aus diesem Unterricht resultiert. Die Mehrzahl der Schüler wurde durch den Grammatikunterricht nicht etwa zu einer intensiveren Beschäftigung mit ihrer Sprache angeregt, sondern in einer Weise frustriert, die ihr Selbstverhältnis zu ihrer Sprache schwerwiegend belastet.

Etliche zur Stützung dieses Grammatikunterrichts immer wiederholte Argumente lassen sich zudem leicht widerlegen, so etwa die folgenden:

a) Grammatik dient der Verbesserung oder der Korrektur des Sprachgebrauchs.

Daß Sprachgebrauch nicht als bewußte Anwendung erlernter grammatischer Regeln verstanden werden kann, läßt sich durch einfache Experimente nachweisen. Man braucht etwa nur nach den Regeln zu fragen, die mich dazu bestimmen, das eine Mal zu sagen: *bei schönem Wetter*, das andere Mal aber: *bei diesem schönen Wetter*. Selbst wer diese Regeln formulieren kann, wird zugeben, daß er sie nicht beim Sprachgebrauch reflektierend anwendet, da er sonst schwerlich überhaupt bis zum Sprechen käme. Eine ständige grammatische Reflexion würde mein sprachliches Handeln nicht verbessern, sondern eher hemmen, verunsichern oder ganz unmöglich machen.

b) Grammatik dient der Vorbereitung des fremdsprachlichen Unterrichts. Dieser an Schulen verbreiteten Auffassung möchte ich hier nur einige Argumente entgegenstellen:

- Die Lernziele des muttersprachlichen Unterrichts bedürfen ihrer eigenen Begründung und Rechtfertigung; sie können nicht aus den Bedürfnissen oder Forderungen des fremdsprachlichen Unterrichts abgeleitet werden.
- Wie bereits angedeutet, orientiert sich der Fremdsprachenunterricht in zunehmendem Maße an den Spracherwerbsprozessen in der Erstsprache (Muttersprache), die ohne grammatische Reflexion verlaufen.
- Die Motivation zur distanzierenden Betrachtung von Sprache ist bei

der Fremdsprache viel natürlicher gegeben als bei der Muttersprache, die dem Schüler beim üblichen Sprachgebrauch gar nicht als Objekt der Erkenntnis gegenübertritt.

— Die an der Muttersprache gewonnenen grammatischen Einsichten lassen sich nicht ohne weiteres auf andere Sprachen übertragen.

These 2. Grammatikunterricht ist einzubetten in die Gesamtaufgabe der Reflexion über Sprache im Unterricht. Seine Zielvorstellungen sind aus dieser Aufgabe abzuleiten.

Angesichts der Unzulänglichkeit der oben angeführten Begründungen für den Grammatikunterricht und angesichts der bei Schülern verbreiteten Abneigung gegen die üblichen Formen dieses Unterrichts erscheint es zunächst erforderlich, hinreichende Argumente beizubringen, weshalb denn überhaupt Reflexion über Sprache — also auch Grammatik — im muttersprachlichen Unterricht betrieben werden soll. Ich muß mich hier auf die wichtigsten beschränken:

a) Reflexion über Sprache findet statt, seit Menschen über die Bedingungen ihrer eigenen Existenz nachzudenken begonnen haben (im Abendland beispielsweise seit Heraklits dunklen Aussagen über die Unverstehbarkeit des λόγος und Platons Zweifeln an der *ὁρθότης νομάτων*, der "Richtigkeit der Namen").

b) Reflexion über Sprache gehört nicht nur zu den Grundbedürfnissen der Menschheit, sondern auch zu den Grundbedürfnissen des Kindes, das sich seine Sprache aneignet und sie dabei nicht selten in Frage stellt.

Das beweisen viele sprachkritische Fragen von Vorschulkindern etwa folgender Art:

— "Warum heißen die Stiefmütterchen Stiefmütterchen?" (dazu die selbst gegebene Antwort: "Damit die Mütterchen nicht mit Stiefeln darauf treten.")

— "Warum heißen die Heuschrecken mit 'Schreck'? Die müßten Schnecken heißen. Ich hab schon mal gesagt: Heuschnecken!"

— Oder die berühmt gewordene Aussage eines französischen Kindes:

"Wie seltsam ist die deutsche Sprache: im Französischen ist das Brot pain und heißt auch pain: dagegen im Deutschen ist's doch auch pain, heißt aber Brot."³

c) Wenn der zum Schlagwort degenerierende Begriff der Emanzipation im pädagogischen Kontext einen Sinn behalten soll, dann zielt er auf das Bemühen um eine Verringerung der Fremd- und Vermehrung der Selbstbestimmung des jungen Menschen.

Zu den folgenreichsten Formen der Fremdbestimmung zählt mit Sicherheit der Spracherwerb: Keiner von uns ist gefragt worden, in welcher Sprache er die Welt begreifen wolle, und keiner hat sich seine Sprache selbst gemacht.

Die Bindung an eine bestimmte Sprache (mit ihren weitreichenden Konsequenzen von der sinnlichen Wahrnehmung bis zum bewußten Handeln) kann zwar nicht grundsätzlich aufgehoben, wohl aber durch Reflexion über Sprache bewußt gemacht und damit relativiert werden. Hierin liegt nach meiner Auffassung die erste und wichtigste Aufgabe eines "emanzipatorischen" Sprachunterrichts.

d) Konkrete Reflexion über Sprache ist immer zugleich Reflexion über Sprachgebrauch. Wie nie zuvor wird heute Sprache eingesetzt, um mit ihrer Hilfe Wirkungen zu erzielen, Einfluß auszuüben, Verhalten zu manipulieren.

Falls es zu den Aufgaben des Sprachunterrichts gehört, die Möglichkeiten sprachlicher Manipulation aufzudecken, um sie so zu verringern – und darüber dürfte man sich heute in der Sprachdidaktik einig sein –, dann erscheint diese Aufgabe unlösbar ohne eine Reflexion über Sprache, die notwendigerweise auch den grammatischen Sachverstand einschließt.

Es hat wenig Sinn, mit Schülern die manipulativen Möglichkeiten und Auswirkungen von Konsumwerbung, politischer Propaganda, Nachrichtenformulierung usw. zu beklagen, wenn man sie nicht gleichzeitig in die Lage versetzt, die Sprachmittel zu durchschauen, auf denen diese Möglichkeiten basieren. Nicht globale Abwehr, sondern kritisch analysierende Reflexion ist der Weg zu einer relativen Immunisierung gegen sprachliche Manipulation.

Zur Reflexion über Sprache gehört also unabdingbar auch der Gewinn grammatischer Einsichten. Aber die Themen und Methoden des Grammatikunterrichts werden bei diesem Ansatz nicht aus einer isolierten grammatischen Systematik, gleich welcher Provenienz, deduziert, sondern entsprechend ihrer Ergiebigkeit und ihrem Aufschlußwert ausgewählt, die sie für die übergeordneten Lernziele der Reflexion über Sprache einbringen. Dabei verdienen stets diejenigen Einsichten den Vorrang, die die Schüler selbständig aus dem reflektierenden Umgang mit Sprache gewinnen können, vor denjenigen, die der Lehrer ihnen zur "Anwendung" übergibt (und damit vorwegnimmt). Besonders im muttersprachlichen Unterricht führt der didaktisch und methodisch einzig vertretbare Weg von der Sprache zur Grammatik (vom Sprachgebrauch zur Reflexion über Sprache) und nicht von der Grammatik zur Sprache.

These 3. Die wissenschaftliche Begründung des Grammatikunterrichts besteht nicht in der Übertragung einer linguistischen Theorie auf die Schule.

Die vom Funkkolleg Sprache verkündete u. a. propagierte "kopernikanische Wende" der Sprachwissenschaft zu einer Linguistik, die sich am Ideal exakter Naturwissenschaften orientierte, hat bei nicht wenigen Lehrern die Hoffnung auf eine ebensolche Wende des Sprachunterrichts wachgerufen. Die Reform des Sprachunterrichts sollte auf einer neuen linguistischen Grundlage ruhen. Diese Hoffnung ist inzwischen gründlich enttäuscht worden. Zu den Hauptursachen für diese Enttäuschung gehören:

a) die immer raschere Folge solcher "kopernikanischer Wendungen": Schon der zweite Teil des Funkkollegs verwarf den ersten "systemlinguistischen" Ansatz zugunsten von Sprachtheorien soziolinguistischer und pragmatischer Provenienz. Inzwischen hat auch die Psycholinguistik (besonders im Anschluß an die Wygotski-Schule) neue Beachtung gefunden und didaktische Bedeutung gewonnen.

b) die häufig unkritische und unvermittelte Übertragung linguistischer Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse auf den Sprachunterricht.

In vielen Sprachbüchern finden sich seitdem erschreckende Beispiele für die Fehleinschätzung der Schüler, ihrer sprachlichen Bedürfnisse und ihrer Erkenntnisinteressen. Wenn beispielsweise ein Sprachbuch für das 5. Schuljahr⁴ den Bereich der Syntax unter den Überschriften "Die Nominalphrase als Basisglied" und "Die Verbalphrase als Basisglied" abhandelt und anschließend die Schüler über mehrere Seiten hinweg Baumgraphen abmalen läßt, dann mag die von den Verfassern in Anspruch genommene linguistische Grundlage (hier die generative Transformationsgrammatik) wissenschaftlich eher vertretbar sein als die herkömmliche Schulgrammatik, im Hinblick auf die didaktische Begründung und die Anwendbarkeit auf das sprachliche Handeln aber besteht kein grundlegender Unterschied.

c) die nicht erbrachte Antwort auf die Frage: Wozu soll und kann Linguistik im muttersprachlichen Unterricht dienen?

Auf diese Antwort aber kommt es entscheidend an. Dafür genügen nicht zu Lernzielen umfunktionierte Stoffangaben von der Art: "Der Schüler lernt, die Verbalphrase als Einheit zu erkennen und zu isolieren"⁵ usw.; denn sie führen notwendigerweise zur Anschlußfrage: Warum soll der Schüler lernen, die Verbalphrase als Einheit zu erkennen und zu isolieren? usw. Und nur wenn diese Frage beantwortet werden kann, läßt sich ein solches Lernziel vertreten.

Welche Rolle der Linguistik unter didaktischem Aspekt zukommen kann,

sei wenigstens ansatzweise angedeutet:

- a) Linguistische Theorien können als wissenschaftliche Rechtfertigung des Grammatikunterrichts herangezogen werden. Das bedeutet: Der Sprachunterricht muß sich – wie jedes andere Unterrichtsfach – am jeweiligen Erkenntnisstand der zugehörigen Wissenschaft zumindest insofern orientieren, daß er keine Aussagen über Sprache aufstellt und vermittelt, die diesem Erkenntnisstand widersprechen.
- b) Die Ergebnisse der Sprachwissenschaft bilden das Reservoir, aus dem der Sprachunterricht seine Fragestellungen, Themen und seine systematischen Ansätze gemäß seinen Zielvorstellungen schöpfen kann.
- c) Die Methoden der Linguistik können im Grammatikunterricht angewandt werden, sofern sie für Schüler einsichtig und vom Lehrer didaktisch zu begründen sind.

Von diesem Ansatz her kann auch die Vielfalt verschiedener theoretischer Ansätze in der Linguistik als Bereicherung und nicht als Handikap für den Sprachunterricht verstanden werden. Auswahlkriterium einer didaktischen Grammatik ist die Brauchbarkeit eines linguistischen Verfahrens für das Erreichen eines bestimmten Lernziels. Man sollte eine solche Grammatik nicht vorschnell als "Mischgrammatik" disqualifizieren – wenigstens dann nicht, wenn es gelingt, innerhalb dieser didaktischen Grammatik Widersprüche in den Verfahrensweisen, Ergebnissen und Begriffen zu vermeiden.

Nicht selten werden aus linguistischen Kontroversen bei ihrer didaktischen Umsetzung sogar recht brauchbare Ergänzungen. Das läßt sich beispielsweise an der Wortbildungslehre demonstrieren: Der Streit zwischen einer lexikalistischen (Wortbildung als Analogieverfahren) und einer transformationalistischen Wortbildungslehre (Wortbildung als Transformation zugrundeliegender Sätze) löst sich im Unterricht auf, da zur Erklärung spezifischer Möglichkeiten der Wortbildung in einigen Fällen der eine, in anderen Fällen der andere Ansatz sich als den Schülern einleuchtend und von ihnen nachvollziehbar erweist.

Meine beiden abschließenden Thesen kann ich in diesem Rahmen leider nicht weiter begründen, sondern nur deren Konsequenzen andeuten.

These 4. Ausgangspunkt des muttersprachlichen Unterrichts – auch der Reflexion über Sprache – ist der Sprachgebrauch und nicht die Sprachbeschreibung.

Konsequenzen:

- a) Nicht Sprache als Objekt, sondern Sprache im Vollzug ist Ausgangspunkt, Gegenstand und Ziel des Unterrichts.
- b) Erst Aneignung, Ausbau und Aktivierung von Sprache im Unterricht ermöglichen und motivieren Reflexion über Sprache.
- c) Strukturgesetze der Sprache – auch als Normen des Sprachgebrauchs – verlieren damit ihren heterogenen Charakter; sie ergeben sich als Einsichten in bereits vorher angeeignete, wenngleich bisher nur unbewußt befolgte Gesetzmäßigkeiten des Sprachgebrauchs.
- d) Angemessener als eine formal-konstruktive Methode, die Modelle von oder sogar für Sprache produziert (z.B. Baumgraphen), erscheint demgemäß ein hermeneutisch-interpretatives Vorgehen, bei dem die konkrete Verwendung von Sprache den Anstoß zur distanzierenden Reflexion und zur systematisierenden Einordnung der Teilerkenntnisse gibt.

These 5. Entscheidungen über Zielvorstellungen, Stellenwert, Themen und Methoden der Grammatik im muttersprachlichen Unterricht sind primär didaktische Entscheidungen, die allerdings nicht ohne linguistische Kompetenz getroffen werden können.

Die wichtigste Konsequenz dieser These ist die Bestimmung der Ausgangsfrage für den Lehrer bei der Begründung und Planung seines Sprachunterrichts.

Sie lautet nicht:

Wie lassen sich die Forschungsergebnisse der Linguistik möglichst schnell und vollständig in Grammatikunterricht umsetzen?

sondern:

Welche Verfahren und Ergebnisse der Linguistik erscheinen geeignet, beim Schüler Qualifikationen zu erzeugen und Erkenntnisse zu ermöglichen, die sein sprachliches Handeln und sein Verhältnis zur Sprache verbessern?

und:

In welcher Weise lassen sich diese Ergebnisse so vermitteln, daß sie das Interesse des Schülers an seiner Sprache verstärken und ihn zu eigener "Anstrengung der Erkenntnis" motivieren?

Anmerkungen

- 1 Pantschatantra. Aus dem Sanskrit übertragen von Theodor Benfey (1859),
bearbeitet von Friedmar Geißler. Berlin 1962, S. 7.
- 2 Ebd., S. 8.
- 3 zitiert bei H. Gompertz: Über Sinn und Sinngebilde, Verstehen und Er-
klären. Tübingen 1929, S. 205.
- 4 Sprache und Sprechen. Arbeitsmittel zur Sprachförderung in der Sekundar-
stufe I, 5. Schuljahr, hrsg. v. Detlev C. Kochan u.a. Hannover 1972, S. 83 - 91.
- 5 Sprache und Sprechen, Lehrerband 5. Schuljahr. Hannover 1972, S. 137.